

### Kritik und Psychologie - ein verschlungenes Verhältnis

Ruck, Nora; Slunecko, Thomas; Riegler, Julia

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ruck, N., Slunecko, T., & Riegler, J. (2010). Kritik und Psychologie - ein verschlungenes Verhältnis. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 33/34(4/1), 45-67. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-386332>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Nora Ruck, Thomas Slunecko & Julia Riegler

## Kritik und Psychologie – ein verschlungenes Verhältnis

*In unserem Beitrag nehmen wir die aktuellen Bildungsproteste im Herbst und Winter 2009 und insbesondere die Rolle und die (Un)Möglichkeiten der Psychologischen Fakultät an der Wiener Universität darin zum Anlass, um in prinzipieller Weise über die Funktion von Kritik in unserer Disziplin nachzudenken. Sowohl in der Studierendenbewegung als auch in der psychologischen Forschungspraxis kommt Kritik als Praxis ein bedeutender Rang zu. Die Kluft zwischen diesen beiden Praxen könnte allerdings kaum größer sein. Wir vermuten, dass hierin einer der Gründe dafür zu suchen ist, dass sich die Mobilisierung für eine aktive Beteiligung an den Protesten unter PsychologInnen der Universität Wien so schwierig gestaltet hat. Wir schließen mit einigen Überlegungen, wie in der Psychologie in Wien Bedingungen und Möglichkeiten für Kritik geschaffen werden könnten.*

*Schlüsselbegriffe: Österreichische Studierendenproteste 2009, Kritik, Bologna-Prozess, Wissenschaftstheorie, kritische Psychologie(n)*

Die Studierendenproteste im Herbst und Winter 2009 nahmen am 20. Oktober 2009 ihren Ausgang in einer Besetzung des Säulenganges der *Akademie der Bildenden Künste*, von der aus am 22. Oktober 2009 eine Studierendendemonstration dazu führte, dass – ob spontan oder nicht, sei dahingestellt – das Auditorium Maximum, der größte Hörsaal der Wiener Universität, besetzt wurde. Am 21. Dezember 2009 ließ der Rektor der Universität Wien den Hörsaal unter Einsatz von Polizeikräften räumen. Die Proteste wurden damit zwar aus dem Audimax ausgelagert, haben sich aber noch nicht erschöpft. In unserer Wahrnehmung entfalteten sich die Proteste durchaus überraschend, da kein offensichtlicher Anstoß wie etwa die Einführung von Studiengebühren oder Ähnliches auszumachen war. Andererseits war der Zeitpunkt für die Proteste der letztmögliche, bevor auch die letzten Studien (darunter die an den Wiener Kunsthochschulen und auch in der Psychologie) auf Bologna umgestellt würden –

und damit auf einen Modus, in dem schon aus formalen Gründen (wir werden dieses Argument weiter unten noch entfalten) das Protestieren schwierig werden wird. Dass die Proteste von der *Akademie der Bildenden Künste* ausgingen, ist dabei nicht zufällig; an einer Kunstuniversität ist das Bologna-Modell besonders schlecht zu implementieren, weil es in seiner Verherrlichung der Modularität ganz gegen das Meisterklassenprinzip arbeitet. Meisterklassen sind offene Trainingscamps für pluripotente Talente. Die Bologna-Module mit ihren Voraussetzungsketten sind demgegenüber eine Art Guantanamo für polyvalente Intelligenzen. Bologna setzt auf die vorhersehbare Produktion von »WissensträgerInnen«, die gewohnt und trainiert sind, sich einzelne Wissensbausteine schnell und unverbunden anzueignen. Unverbunden in einem doppelten Sinn: unverbunden mit anderen Wissensteilen – und unverbunden mit der eigenen Person und Lebenswelt. Dies erzeugt und fördert eine Subjektivierung, die in ihrer Flexibilität den herrschenden Diskursen und Produktionsverhältnissen entspricht – und ist dementsprechend zu kritisieren. Aus Persönlichkeiten, die sich an ebensolchen abgearbeitet haben, werden Kohorten von desorientierten UniabgängerInnen; aus der Universität selbst wird die Fortsetzung von Schule mit anderen Mitteln, auf die daher auch umstandslos zutrifft, was Peter Sloterdijk in seinem jüngsten Buch *Du musst Dein Leben ändern* im Blick auf eben jene formuliert: dass sie ihre humanistischen und musischen Überschüsse preisgegeben hat, »um sich einem mehr oder weniger entgeisterten Betrieb pseudowissenschaftlich fundierter didaktischer Routinen zu widmen« (2009, S. 684).

Der vom Bologna-Modell erzeugte Subjekttypus unterscheidet sich von seinem Vorgänger auch durch den Verlust einer Lebensphase: jenes Moratoriums der späten Adoleszenz und des frühen Erwachsenseins, in dem Studierende traditionellerweise nicht mehr dem Schulregime unterworfen, aber auch noch nicht in die Arbeitswelt eingespart waren. Dieser Zwischenraum eröffnete freie Gestaltungsräume bezüglich der eigenen Zeitverwendung, auch des Selbststudiums, d. h. des Verfolgens von Interessen, die durch Studieninhalte ausgelöst sein mögen, auch abseits von universitären Lernverpflichtungen; Freiräume zur Erzeugung selbstgesteuerter, frei flottierender Intelligenz. Diese Räume werden – soviel ist

mit der Einführung der Bologna-Pläne zu befürchten – kollabieren und mit ihnen die darin erzeugten Qualitäten der Wissensaneignung und Lebensgestaltung, welche nicht zuletzt auch die Fähigkeit und Praxis kritischen Handelns beinhalten.

Die für Bologna notwendige und typische Flexibilisierung zeigte sich auch in der offiziellen Reaktion der Fakultät für Psychologie. Schon bald nach Beginn der Proteste wurden von vielen Instituten (z. B. Institut für Germanistik, 2009; StudienprogrammleiterInnen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät, 2009) Solidarisierungsbekundungen veröffentlicht, die die Lehrenden und Forschenden mehr oder weniger dezidiert dazu aufforderten, Seminare und Vorlesungen für bildungspolitische Diskussionen zu nutzen sowie Anwesenheitslisten liberal zu führen, um Studierenden eine Teilnahme an den Protesten zu ermöglichen. Selbst Senat, Rektorat und die Vorsitzenden des Universitätsrats der Universität Wien nutzten, als die Akzeptanz der Studierendenproteste inneruniversitär, aber auch auf dem politischen Parkett abschätzbar war, die Proteste als Trittbrett für ihre an die Österreichische Bundesregierung gerichtete Aufforderung, »das Universitätsbudget möglichst bis 2015 kontinuierlich auf 2% des BIP zu erhöhen« (schriftliche Mitteilung der Universitätsleitung, 23. November 2009).

An der Fakultät für Psychologie dagegen hielten sich Aktivitäten der Lehrenden und Forschenden in Grenzen, und die offizielle Reaktion war weitaus zurückhaltender als an anderen Instituten. In einer von einigen JungwissenschaftlerInnen (u. a. von den beiden Autorinnen) wie von der *AG Psychologie* (einer Arbeitsgruppe von Psychologiestudierenden) initiierten Versammlung am 17. November 2009 wurde von den relativ wenigen Anwesenden die *Position der Fakultät für Psychologie* erarbeitet, die am 26. November 2009 von Dekan Germain Weber in leicht abgeänderter Form auf der Fakultätshomepage veröffentlicht wurde; dieses dort als *Statement der Fakultät für Psychologie* bezeichnete Dokument wurde relativ bald, am 9. Dezember 2009, wieder entfernt und war dann nur mehr über die Homepage der Protestierenden abrufbar. Es lautet:

Die Fakultät für Psychologie begrüßt und unterstützt die Eröffnung eines breiten bildungspolitischen Diskurses in der Öffentlichkeit, wie von verschiedenen Seiten in den letzten Wochen gefordert. Im Speziellen hat die Bildungsdebatte auch die Rolle des Schulsystems und dessen Auswirkungen auf die Studiensituation an den Universitäten zu umfassen. Die Fakultät für Psychologie – Lehrende und Studierende – will ihren Beitrag zur Bildungsdiskussion und zur Optimierung von Bildung und Ausbildung leisten (Fakultätsleitung Psychologie, 2009).

Die Rhetorik der Solidaritätserklärungen der anderen Institute wurde an der Fakultät für Psychologie nicht übernommen. Zum ersten fiel der Terminus »Solidaritätserklärung« zugunsten der Formulierung »Position der Fakultät für Psychologie«. Zum zweiten ist in der Endfassung die Arbeitsleistung der protestierenden Studierenden und Lehrenden nicht anerkannt; stattdessen wird von »verschiedenen Seiten« gesprochen; was die BesetzerInnen in ihrer Forderung »Bildung statt Ausbildung« als Gegensatzpaar formuliert hatten, wird in der *Position* umstandslos aneinander gereiht; schließlich fielen die von anderen Instituten z. T. bekundeten Handlungsbereitschaften einem in Wirtschaftssprache (»Beitrag leisten«) formulierten Willen zur Selbstoptimierung zum Opfer, der sich sowohl als Bildungsbemühung als auch als Ausbildungsbemühung äußern könne.

Die *Position* ist damit ein besonders gutes Beispiel für jenen anfangs beschriebenen flexibilisierten Subjekttypus als einem, der sich durch unterschiedliche und unter Umständen auch widersprüchliche Anrufungen virtuos durchlaviert. Besonders umstritten in besagter Versammlung war die von den JungwissenschaftlerInnen vorgeschlagene Öffnung von Vorlesungen und Seminaren für bildungspolitische Diskussionen als Teil der *Position* (damals noch »Solidaritätserklärung«); eine derartige Formulierung könne potenzielle UnterzeichnerInnen der *Position* abschrecken und ihnen den Eindruck vermitteln, sie würden durch die Unterzeichnung der *Position* selbst in die Pflicht genommen, über die Bereitstellung einer Unterschrift hinaus aktiv werden zu müssen. Abseits der wenigen Interessierten und/oder Motivierten, die bei der Versammlung erschienen

waren, schien die Stimmung unter den Lehrenden und Forschenden weitgehend von Indifferenz geprägt. Studierenden zufolge bekundeten zwar viele LehrveranstaltungsleiterInnen Verständnis für die Protestierenden, verhielten sich aber ansonsten eher ausweichend.

## Kritik als zentrale Strategie der Psychologie

Um die Zurück-Haltung der Psychologie angesichts der Proteste zu verstehen, wäre eine konkrete institutionshistorische und -politische Analyse ebenso notwendig wie eine Betrachtung des Selbstverständnisses der PsychologInnen als WissenschaftlerInnen im Allgemeinen. Wir können hier nur auf weiteres und auch darauf nur ansatzweise eingehen:

Seit der Institutionalisierung der Psychologie als Disziplin wird über ihre besondere Uneinheitlichkeit lamentiert. Diese wurde zwar etwa vom ersten Ordinarius des Wiener Psychologischen Instituts Karl Bühler als *Krise der Psychologie* (1927) beklagt, ergibt sich aber aus der Natur ihres Gegenstands und deren angemessener Bearbeitung (vgl. Slunecko, 2008). Verschiedene (idealtypische) Realitätsklassen stellen unterschiedliche Anforderungen an die sie beschreibenden Theorien. Während sich sogenannte nomologische, d. h. an allgemeinen Gesetzmäßigkeiten orientierte, Realitäten als unveränderbar und vorgegeben präsentieren, basieren autopoietische Realitäten auf eigenständigen Identitäten, wie sie zum Beispiel durch Versuchspersonen in einem psychologischen Experiment repräsentiert sind (vgl. Schüle, 2002). PsychologInnen haben es – sei es in einer klinischen Beratungs- oder Behandlungssituation oder aber in Experimenten und qualitativen Untersuchungen – immer mit sozialen Situationen zu tun, und die somit notwendigerweise *sozialpsychologische* Methode müsste dieser spezifischen Situation Rechnung tragen (vgl. Holzkamp, 1970). Insofern bestimmt Thomas Slunecko (2008, S. 39) den »Phänomenbereich« der Psychologie als »(zumindest vorwiegend) autopoietische Realität« und kommt zu dem Schluss, dass die als fehlend monierte Einheit der Psychologie keineswegs ein Krisensymptom sei. Ganz im Gegenteil: »[P]sychologische Theorieentwicklung ist vielmehr gerade dann (gegenstands)angemessen, wenn sie sich in breiter, heterodoxer

Form vollzieht. Theoretische Heterogenität ist daher weder ein Verfalls- noch ein Unreifezeichen, sondern ergibt sich aus unhintergehbaren Bedingungen des Gegenstandes und der Möglichkeiten seiner Bearbeitung« (ebd., S. 36). Dabei muss darauf beharrt werden, dass diese Widersprüchlichkeiten keiner harmonischen Pluralität entspringen, sondern nicht zuletzt auf Konfliktlagen im Individuum oder in der Gesellschaft als Ganzem hindeuten und dementsprechend in ihren Bedingungen analysiert und kritisiert werden müssen (vgl. Adorno, 1969).

Allen Heterogenitäten und Widersprüchlichkeiten zum Trotz scheint sich die Psychologie in ihrem Hauptstrom aber zumindest auf einen methodologischen Nenner geeinigt zu haben: die Gründung der Psychologie als Wissenschaft auf das Experiment als Kardinalmethode und seine wissenschaftstheoretische Standardisierung durch Karl Poppers *Kritischen Rationalismus*. Popper knüpft die Wissenschaftlichkeit einer These ganz zentral an ihre ›Kritisierbarkeit‹. So bestimmte er die herausragende Eigenschaft von empirischen Sätzen in ihrer Fähigkeit, falsifizierbar zu sein, d. h. kritisierbar und durch bessere – der Wahrheit nähere – wissenschaftliche Sätze ablösbar zu sein (vgl. Popper, 1984). Da Poppers Wahrheits- und Objektivitätsverständnis mit der Kritisierbarkeit einer empirischen Aussage steht und fällt, lässt sich ganz allgemein formulieren: Insofern sich die Psychologie wissenschaftstheoretisch auf den *Kritischen Rationalismus* bezieht, bekennt sie sich zur *Kritik als zentraler Strategie*. Popper nun ist sehr bestimmt in seiner Auslegung des Kritikbegriffs: »[A]lle Kritik besteht in Widerlegungsversuchen« (1969, S. 3). Zu ergänzen ist aber wesentlich: in Widerlegungsversuchen von wissenschaftlichen Sätzen, von Hypothesen, und nicht von wissenschaftlicher Praxis. Kritik ist hier zwar fundamental gedacht – wer seine Sätze so formuliert, dass sie nicht falsifizierbar sind, bewegt sich nach Popper außerhalb des Systems Wissenschaft – aber sie ist gleichzeitig in einen abstrakten Raum ausgewandert, nämlich in den der wissenschaftlichen Sätze. Nur dort, in dieser zweiten Welt, sind PopperianerInnen kritisch.

In der Wissenschaftstheorie ist Poppers letztlich idyllische Vorstellung von der reinen Ideenkonkurrenz der WissenschaftlerInnen heute verlassenen und mit ihr auch der sogenannte *statement view of science*, also alle

Wissenschaftslehren, die davon ausgehen, dass es in der Wissenschaft im Kern darum gehe, Sätzen Wahrheitswerte zuzuordnen. Solche Vorstellungen, wie sie durch Popper und den Wiener Kreis propagiert worden waren, gerieten ab den 1960er Jahren im Zuge der wiederentdeckten Denkstillehre Ludwig Flecks und vor allem der durchschlagenden Paradigmenlehre Thomas Kuhns ins Hintertreffen – allerdings nur innerhalb der wissenschaftstheoretischen *community*, nicht jedoch im Hauptstrom der Psychologie. Dieser beruft sich im Bedarfsfall nach wie vor auf den *Kritischen Rationalismus* als methodologisches Credo. Auch die aktuelleren wissenschaftssoziologischen Reflexionsangebote für wissenschaftliches Tun (vgl. Latour, 2002; Knorr-Cetina, 1984) haben diesen Hauptstrom bislang kaum erreicht. Sie fokussieren ein Moment, das in Kuhns Paradigmenbegriff schon mit angelegt ist: dass sich Wissenschaft wesentlich über die Formen ihrer praktischen Realisierung konstituiert, z. B. welche Publikationsformen als zulässig oder hochwertig angesehen oder welche ›Selbstverständlichkeiten‹ in der Kette der Umarbeitungen vom ursprünglich interessierenden Phänomen zum wissenschaftlichen Datum in einer Publikation nicht berichtet werden müssen usw. Wenn Wissenschaft sich aber wesentlich als wissenschaftliche Praxis konstituiert und mit außerwissenschaftlicher Praxis – etwa im Bereich der verwendeten Medien – hochgradig interagiert, dann sind ganz andere, nämlich eben auf Praxis bezogene Kritik- und Reflexionsformen gefordert als diejenigen, welche Poppers Abstraktion nahelegt.

In der Rückschau erscheint auch Poppers Bezeichnung für seine eigene Unternehmung – *Kritischer Rationalismus* – nachgerade als Orwell-scher *newspeak*. Denn Poppers Position ist im Kern eine idealistische, insofern sie die Herkunft wissenschaftlicher Motive ebenso unterbeleuchtet wie die Auswirkungen wissenschaftlichen Tuns, eine Position, die mit der Welt außerhalb von wissenschaftlichen Sätzen nichts zu tun haben will. Sie immunisiert sich und jedes Fach, das sich auf sie beruft, gegenüber dem, was wir hier nun *exmanente Kritik* nennen wollen, also Kritik, die von außerhalb eines von der wissenschaftlichen Methode abgesteckten Rahmens und das heißt hier nun auch: von außerhalb einer Welt kommt, in der es wie bei Popper nur darum geht, Sätze mit Wahrheits-



werten zu versehen. *Exmanente Kritik* ist typischerweise eine Kritik an den realen Auswirkungen von wissenschaftlicher Praxis; das Poppersche System hat keine Rezeptoren für eine derartige Kritik vorgesehen. Wie eine wissenschaftliche Hypothese zustande gekommen ist bzw. welche realen Auswirkungen wissenschaftliche Erkenntnisse haben, interessierte hier überraschend wenig. Es geht immer nur darum, ob ein als Hypothese formulierter Satz an der ›Begegnung‹ mit den Daten zerbricht oder nicht.

Im Hauptstrom der Psychologie ist die Lage ähnlich: im Fach herrscht ein auffällig hohes Level immanenter Kritik. So kann man eine wissenschaftliche Karriere durchaus damit bestreiten, dass man einen bestimmten Fragebogen reliabler gemacht oder auf Rasch-Homogenität überprüft hat – bei gleichzeitiger Totalausblendung eines Bewusstseins darüber, welche gesellschaftlichen Effekte mit psychologischer Diagnostik einhergehen. Mit anderen Worten: Bereitschaft zu ›kritischer Arbeit‹ wird auch vom *mainstream* hochgehalten, ja geradezu hochgezüchtet, dies aber in einer höchst einseitigen – nämlich immanenten – Art und Weise; FachwissenschaftlerInnen, die in immanent-kritische Spiele verstrickt sind, können in aller Regel nicht einmal mehr ein Verständnis dafür entwickeln, was mit *exmanenter Kritik* in Bezug auf das, was sie tun, überhaupt gemeint sein könnte: dass Fragebogenpsychologie Normalitäts- und Herrschaftsdiskurse befördert, ist für psychologische MethodikerInnen in aller Regel ein Argument von einem anderen Stern.

*Immanente Kritik* scharf und immer schärfer zu machen und *exmanente Kritik* außen vor zu lassen – institutionensoziologisch lässt sich das mit Luhmann als erfolgreiche Strategie der Ausdifferenzierung eines wissenschaftlichen Subsystems verstehen: Das System schließt sich nach außen ab und antwortet nur mehr auf seine eigenen Zurufe. Ausdifferenzierung bedeutet »die Etablierung strikt selbstreferentiell organisierter Strukturen innerhalb eines Teilsystems bzw. eines ›Praxisfeldes‹ – in evolutions-theoretischen Ausdrücken: die Institutionalisierung von Selfishness« (Sloterdijk, 2009, S. 681). Natürlich ist die Psychologie, wie andere Wissenschaften auch, gezwungen, diese ihre *selfishness* zu okkultieren und ihre Existenz mit vagen Rhetoriken zu rechtfertigen – so wie mit dem einleitend zitierten Plädoyer für ein Optimieren von Bildung und Ausbildung.

Die Fähigkeiten zu einerseits *immanenter*, andererseits *exmanenter Kritik* schließen in der psychologischen Forschungspraxis nicht nur nicht aneinander an, sondern scheinen sich vielmehr wechselseitig auszuschließen. Es drängt sich das Bild einer Möbiusschleife auf: Wer sich auf der Seite der *immanenten Kritik* befindet, gelangt nie zu *exmanenter Kritik* und das umso sicherer, je vehementer er oder sie das immanent kritische Programm vorantreibt; je erfolgreicher letzteres ist, umso mehr – dies wollen wir mit dem Titel dieses Beitrages auf den Punkt bringen – verschlingt diese apolitische Kritik, die sich nur innerhalb des Systems Wissenschaft bewegt und keinen Bruch mit den geläufigen Referenzmodellen riskiert, alle anderen kritischen Ambitionen.

Umgekehrt nimmt sich *exmanente Kritik* oft nicht mehr die Zeit, den materialen Gehalt des immanenten Programms und (Erkenntnis)Interesses überhaupt nachzuvollziehen, weil dessen Ausblendungsleistungen *in puncto* gesellschaftliche Wirkungen des wissenschaftlichen Tuns zu sehr empören.

Indem dem Hypothesentesten der Status der einzig zulässigen methodischen – und kritischen – Herangehensweise zukommt, wird diese Psychologie in ihrer formalen Vorgehensweise den Vorgaben eines westlichen neuzeitlichen Wissenschafts- und Subjektverständnisses nur allzu gerecht, »alles in seine kleinsten Einheiten [zu] zerlegen und kontextunabhängig [zu] analysieren« (Slunecko, 2008, S. 219). Entsprechend werden die interessierenden Phänomene bzw. die Subeinheiten, in die man sie geteilt hat, als natürliche, kontinuierliche ›Dinge‹ behandelt, die man nur noch zu operationalisieren und zu messen braucht, um zu universellen Gesetzesaussagen zu gelangen. Die solcherart verdinglichten Erkenntnisgegenstände werden zumeist im Einzelnen, ebenfalls von seinem Kontext isoliert betrachteten Individuum verortet, das somit konsequent zum selbstverständlichen Ausgangspunkt der Forschung gemacht wird.

Diese falschen ›natürlichen‹ Gegenstände, von denen nicht selten eine erhebliche normative Kraft ausgeht, verstellen jedoch nur allzu oft den Blick darauf, dass sie tatsächlich nur Epiphänomene bestimmter Praxen in einem spezifischen gesellschaftlichen und historischen Kontext sind.

Weder Kontext – jenseits eines Status als weitere Variable im Untersuchungsdesign – noch die mit den interessierenden Phänomenen verbundenen Praxen sowie deren Prozesscharakter zählen mithin zu den Aufmerksamkeitszentren der Psychologie bzw. derer, die sie betreiben. Wo Psychologie, wenn überhaupt, sich für gesellschaftliche Phänomene interessiert, dort müssen diese durch das Nadelöhr von Verdinglichung und methodologischem Individualismus passen (vgl. Przyborski & Slunecko, 2009).

### Kritik als Haltung<sup>1</sup>

Projekte einer kritischen Psychologie (vgl. z. B. Hook, 2004) zeichnen sich demgegenüber durch ein Unterlaufen, eine Verweigerung jener Trennung von *immanenter Kritik* und *exmanenter Kritik* aus. So wird auch die Trennung in vermeintlich »neutrale« wissenschaftliche Sätze und deren (nur unter bestimmten ungünstigen Umständen) problematische Anwendungen nicht akzeptiert. Kritische Psychologien verpflichten sich damit sowohl einem weiten Wissensbegriff als auch einem weiten Kritikbegriff, der vor allem nicht mehr auf die Trennung zwischen Wissenschaft/Politik oder Wissenschaft/Ideologie abhebt. Derek Hook nennt die kritische Psychologie daher bewusst »politics of knowledge and subjectivity« (2004, S. 15), die die Beziehungen zwischen Wissen, Macht und Subjektivität zentral stellt. Die Ent-Politisierung von Wissen einerseits und Subjektivität andererseits ist innerhalb der Psychologie die wirksamste Strategie, die grundsätzlich politische Qualität der Psychologie – nämlich ihre inhärente Verstrickung in Herrschafts- und Machtverhältnisse – zu verschleiern.

Die Trennung des ForscherInnensubjekts in ein professionalisiertes und ein lebensweltliches Subjekt ist für das Objektivitätsverständnis der Psychologie unumgänglich. Wie Lorraine Daston und Peter Galison (1992) herausgearbeitet haben, ist damit jedoch mitnichten ein Subjekt jenseits der Moral konstituiert. Im Gegenteil ist das Wissenschaftlerideal moralischer Askese, rigoroser Selbstkontrolle und Selbstdisziplinierung selbst ein hochmoralisches und verkörpert alle Tugenden emsiger Arbeitsam-

keit der bürgerlichen Gesellschaft. Entscheidend ist, dass auch eine Praxis der Enthaltensamkeit, wie sie vom psychologischen Gütekriterium der Objektivität verlangt wird, Moral darstellt, wenn auch eine ›Verbotsmoral‹:

Morality is a salient word here, and with it comes an apparent paradox. How could it be that the very objectivity that seemed to insulate science from the moral – the creed that takes the fact/value distinction as its motto – simultaneously lay claim to moral dignity of the highest order? This apparent contradiction is an artifact of the negative quality of objectivity. It is an ethos of restraint, both external restraints of method and quantification and internal restraints of self-denial and self-criticism. Otherwise put, objectivity is a morality of prohibition rather than exhortations, but no less a morality for that (Galison & Daston, 1992, S. 122).

Die psychologische Forschungspraxis erscheint als ein Moralverhalten, das sich an strikten moralischen *codes* orientiert, die sich vor allem in der von Galison und Daston beschriebenen Askese, Selbstbeschränkung und Selbstdisziplin äußern und die in standardisierten Arbeitsschritten jeder psychologischen Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten zu entnehmen sind. Dass diese moralische Praxis allerdings als eine jenseits der Moral ausgegeben wird, immunisiert zum einen gegen politisches Verantwortbarmachen und erschwert zum anderen eine kritische Praxis, die über das Verwerfen von Hypothesen und über die immanente Kritik standardisierter wissenschaftlicher Strategien – also über das Aufzeigen und Bestrafen von Regelüberschreitungen – hinausgeht.

Für eine kritische Psychologie besteht eine besondere Aufgabe darin, die längst notwendige Aufmerksamkeit für die Verschränkung von Subjekt und Wissen mit der Sphäre des Sozialen und mithin mit der Sphäre des Politischen (wieder) in die Psychologie einzuführen oder präziser formuliert: den politischen und ethischen Gehalt von Wissenschaft explizit und damit verhandelbar zu machen.

In diesem Sinne fordert Judith Butler (2001) mit Foucault, die Praxis der Kritik müsse gerade darin bestehen, sich als *ethisches Subjekt* zu formieren. Kritische Psychologien erinnern außerdem daran, dass Wissen-

schaft und Kritik nicht voneinander losgelöst werden können. Kritik ist der Wissenschaft nie fundamental extern gewesen, sondern ist ihr selbst konstitutiv. Wie Thomas Teo in *The Critique of Psychology* (2005) herausarbeitet, war die Psychologie immer schon ebenso durch ihre Kritik strukturiert wie durch ihre hegemonialen Positionen. Kritik war außerdem in einem sehr weiten Sinne seit jeher ein integraler Bestandteil der Wissenschaften, nämlich – in Anlehnung an die Funktion der Kritik, die Foucault für die Regierungskünste formuliert – als ihre unerlässliche Antipode: »gleichzeitig ihre Partnerin und Widersacherin, als Weise ihnen zu miss-trauen, sie abzulehnen, sie zu begrenzen und sie auf ihr Maß zurückzuführen« (1992, S. 12).

Wird die Kritik allerdings selbst standardisiert – etwa als eine Reihe von notwendigerweise auszuführenden Arbeitsschritten im Prozess des Hypothesentestens –, so verliert sie nicht nur ihre Offenheit, die sie eigentlich auszeichnen sollte, sondern sie wird zu einer Quelle der Macht, denn »[w]enn sich die der Kritik eingeschriebenen Ambiguitäten (Außen und Innen; Vergangenheit und Zukunft; Kampf und Gelehrsamkeit) in einen Topos verwandeln – sich als Topos umschreiben lassen –, beginnt die kritische Theorie oder die kritische Bewegung, sich in eine Quelle der Macht umzukodieren« (Gürses, 2006, o. S.). Auch wenn Hakan Gürses seine Vorbehalte gegen den mitunter dogmatischen Charakter der Kritik der Linken formuliert, so gilt sein *caveat* für jede Dogmatik in der Kritik, sei es nun, dass die legitime Kritik von illegitimer durch einen einzigen Topos oder aber durch eine einzige Strategie unterschieden wird.

Die kritische Psychologie bzw. *critical psychology* versteht sich konsequenterweise nicht als ein Set von Theorien und/oder Method(ologi)en, sondern als eine Frage der *Einstellung* oder eine »orientation towards psychological knowledge and practice« (Hook, 2004, S. 11). Was Kritik als Haltung forschungs- und handlungspraktisch bedeutet oder bedeuten kann, lässt sich anhand des Foucaultschen Kritikbegriffs und dessen Neuformulierung durch Judith Butler nachvollziehen. In ihrem Aufsatz *What is Critique? An Essay on Foucault's Virtue* (2001) fragt Butler nach den Möglichkeiten eines allgemeinen Kritikbegriffs in Anlehnung an Foucaults gleichnamige Vorlesung vor der *Société française de philosophie* im Jahr

1978, welche später in den Text *Was ist Kritik?* (1992) und noch später in den Aufsatz *Was ist Aufklärung?* (1990) münden sollte. Butler (2001) beginnt mit einer leichten Abänderung der Titelfrage, indem sie danach fragt, was es bedeute, *Kritik zu üben*. Mit dieser Formulierung verschiebt sie den Fokus in Richtung der Kritik als *Praxis*. Die Frage wird dann besonders knifflig, wenn versucht wird, zwischen einer Kritik dieser oder jener Position und Kritik als einer *generellen Praxis* zu unterscheiden. Foucault (1992) hatte Kritik zwar als eine Haltung definiert, aber dennoch jeweils und unauflösbar in Referenz zu ihren spezifischen Objekten. Butler theoretisiert, unter Hinzuziehung von Foucaults späteren Arbeiten (1989a, 1989b), Kritik als eine generelle Praxis. Sie wird somit zu einer Angelegenheit von *Selbsttransformation*.

Foucault zufolge ist »die kritische Haltung für die moderne Zivilisation typisch« (1992, S. 8). Die Kritik sei immer nur vor dem Hintergrund der Regierungstechniken einer bestimmten Epoche zu verstehen, welche im Gegenzug jeweils von ihrem Gegenstück, der Kritik als »Kunst nicht dermaßen regiert zu werden« (ebd., S. 12), begleitet seien. In diesem – nämlich einem politischen – Sinne bestimmt Foucault Kritik als eine generelle *Haltung* oder, wie Butler (2001) herausstreicht, als eine *Tugend*. Dieser politische Charakter wird auch in der Bestimmung der Kritik als »Entunterwerfung« (Foucault, 1992, S. 15) deutlich.

Es ist nun nicht nebensächlich, dass Foucaults Vorlesung in einer längeren Fassung unter dem Titel *Was ist Aufklärung?* erschienen ist. Schließlich nimmt Foucault auf Kants Text zur Aufklärung Bezug und streicht dabei heraus, dass Kants Definition von Aufklärung als Ausbruch aus selbst verschuldeter Unmündigkeit vor allem als »Appell an den Mut« (Foucault, 1992, S. 16) zu verstehen sei, Kant selbst den Begriff der Kritik allerdings zu stark auf *Erkenntniskritik* und auf die Erkenntnis der Grenzen der Erkenntnis enggeführt habe, in der die Kritik in der Folge dann auch festgefahren geblieben sei. Foucault zufolge wurde die Frage der Aufklärung seit und wegen Kant und dessen Auseinandersetzung von Aufklärung und Kritik im Wesentlichen als Problem der *Erkenntnis* und als Legitimitätsprüfung diskutiert.

Ein solcher Kritikbegriff ist nun selbst insofern *normativ*, als die/der KritikerIn die *Aufgabe* hat, sich als ethisches Subjekt zu formieren. Die Aufgabe des Kritikers und der Kritikerin ist es, Ordnungen im Hinblick darauf zu kritisieren, ob sie Alternativen zulassen oder nicht. Es gehe bei Kritik gerade nicht darum, binäre Urteile zu fällen – eine Aussage etwa entweder zu falsifizieren oder beizubehalten. Ein Urteil nämlich ist eine Operation, die das Partikuläre unter eine schon bestehende Kategorie einordnet und das Feld der Kategorien somit nicht nur akzeptiert, sondern auch reproduziert. Kritik müsse im Gegenteil gerade eine neue Praxis von Werten schaffen. Es geht dabei zum einen darum, zu verstehen, wie Kategorien überhaupt gebildet werden, zum zweiten, wie das Feld des Wissens organisiert ist, und zum dritten, wie das, was das Feld des Wissens unterdrückt, als seine je eigene konstitutive Ausschließung wieder auftaucht (vgl. Adorno, 1976). Kritik fragt also nach der verschließenden Funktion des Feldes der Kategorien selbst: »What is the relation of knowledge to power such that our epistemological certainties turn out to support a way of structuring the world that forecloses alternative possibilities of ordering?« (Butler, 2001, o. S.).

In der Betonung des *Muts* als zentralem Motor der Kritik, die allerdings eben nicht nur Erkenntniskritik sein solle, sondern vor allem eine Praxis der »Entunterwerfung« (Foucault, 1992, S. 15) stimmen Foucault und Butler mit Luc Boltanski und Ève Chiapello (2006, S. 79) überein, die von einer »Empörung« sprechen, ohne die das »Schwungrad der Kritik« nicht in Gang gesetzt werden könne. Damit wird die Kritik in zwei Momente unterteilt, eine emotionale Erfahrung und deren notwendige Diskursivierung, die jedoch erst durch die Erfahrung in Gang gesetzt wird: »[D]ie Versprachlichung einer Kritik setzt eine leidvolle, als beklagenswert empfundene Erfahrung voraus, die entweder dem Kritiker selbst widerfahren ist oder die er im Schicksal eines anderen mitempfindet« (ebd.). Ihre Wirkung kann die Kritik allerdings erst entfalten, wenn sie auf eine theoretische Grundlage gestellt wird und über eine argumentative Rhetorik verfügt.

## Zu den aktuellen Protesten und zur Bedingung von Kritik

Dass unter verschulten Studienbedingungen beide Bedingungen von Kritik schwer erfüllbar sind, zeigte sich eindrücklich in zwei empirischen Projekten, die Wiener Psychologiestudierende im Rahmen eines qualitativen Forschungspraktikums unter der Leitung von Thomas Slunecko und Julia Riegler durchgeführt haben.

Im ersten Projekt ließen Grabner et al. (2005) Diplomstudierende der *Universität für Bodenkultur (BOKU)* in Wien kurz nach der Implementierung eines neuen, sie nicht mehr unmittelbar betreffenden Bakkalaureatsstudienganges offen diskutieren. In der Interpretation der Gruppendiskussion, bei der die Frage der Bedeutung von verschulten Studienbedingungen nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses gestanden hatte, stellte sich ›Zeit‹ als zentrale Vergleichsdimension zu den ›neuen Studierenden‹ heraus, deren Präsenz an derselben Universität als »Invasion der Bakkalaureatsstudierenden« (ebd., S. 46) wahrgenommen wird: Zeit, selbständig Entscheidungen zu treffen; aber auch Zeit, sich nicht durch Erwartungen von außen unter Druck setzen zu lassen. Aufgrund ihrer Schnelligkeit und Effizienz werden die Bakkalaureatsstudierenden als Bedrohung wahrgenommen. Sie lösen zum einen ein Studienklima auf, das durch einen im Vergleich zur restlichen Leistungsgesellschaft relativ verlangsamten Ablauf wie eben durch hohe Entscheidungsfreiheit gekennzeichnet ist, und sie werden zum anderen zu KonkurrentInnen, die Angst vor Ungenügen hervorrufen. Die AutorInnen konstatieren zwar Ansätze von Kritik und eine große Unzufriedenheit angesichts der Umstellung der Studienpläne, beobachten aber, dass es anstatt eines »Aufstehens für Veränderung« zu »»kleinen Rebellionen« in Form von Gehässigkeiten gegen Bakkalaureatsstudierende« (ebd., S. 53) komme. Die Aggression richtet sich also nicht gegen jene Strukturen, die die Enttäuschung verursachen, sondern gegen jene sozialen AkteurInnen, die die veränderten Studienpläne tragen müssen und die durch die ihnen zugeschriebene Fügsamkeit zu Verkörperungen eines verhassten, in die eigene Gegenwart ragenden Systems werden.



Deutlich zeigt sich diese Resignation auch bei Medizinstudierenden in Wien, deren Studienplan 2002/2003 wesentlich verschult wurde, wie in dem zweiten Forschungsprojekt herausgearbeitet wurde (Bernhardt et al., 2006). Die ForscherInnen stellen hier zwar durchaus eine politische Haltung fest, insofern Missstände kritisiert werden. Allerdings sei diese Haltung »resigniert anstatt lösungsorientiert« (ebd., S. 40). Es sei nicht nur das starke, starre Vorstrukturieren des Studienablaufs, das zu Passivität und Resignation führe, sondern auch eine vage Informationspolitik bezüglich der Neuerungen.

Das Schwungrad der Kritik scheint also bei vielen Studierenden zwar in Form einer persönlichen Unzufriedenheit in Gang zu kommen, doch scheint sich diese Unzufriedenheit in erster Linie auf den unmittelbaren (Um)Kreis der Studierenden zu richten und nicht auf die Strukturen, in denen und aus denen heraus diese handeln. Bei beiden Studierendengruppen scheinen außerdem die gesellschaftlichen Strukturen von Leistungsdruck, Zeitökonomie und gegenseitigem Konkurrenzverhalten so verinnerlicht zu sein, dass sie nicht grundsätzlich auf kollektivem Niveau infrage gestellt werden. Die Medizinstudierenden kommen sogar zu dem Schluss, »dass man bei Unzufriedenheit halt nicht Medizin studieren sollte« (Bernhardt et al., 2006, S. 39). Hier zeigt sich eine Abstraktion von der eigenen Betroffenheit, die bei den BOKU-Studierenden noch nicht so ausgeprägt ist: Diese nämlich beharren auf jenem positiven Erfahrungshorizont selbstgeleiteter Bildungsprozesse, den sie selbst in ihrem Diplomstudium kennen gelernt haben und den sie als Maßstab zur (negativen) Beurteilung des neuen Bakkalaureatstudiums nehmen.

Im Übergang zu an am Bologna-Modell adjustierten Studienplänen ist also zu erwarten – bzw. aus unserer Sicht zu befürchten –, dass ein solcher Horizont in relativ kurzer Zeit (nämlich der, die es braucht, um die »alten Studierenden« entweder durch ihr Studium zu »prozessieren« oder sie mit »incentives« zu einem »freiwilligen« Umstieg in den neuen Bologna-Studienplan zu bewegen) weitestgehend verlorengehen wird. Dies zeigt sich schon gegenwärtig, wenn den Protestierenden von KommilitonInnen z. B. mangelnder Realitätssinn und Utopismus vorgeworfen wird. Der Betrachtung der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Strukturen ist

nicht nur bei GegnerInnen der Proteste, sondern auch bei vielen SympathisantInnen, die sich mehr ›Realitätsnähe‹ von den Protestierenden wünschen, jeglicher *Möglichkeitssinn* abhanden gekommen. Statt das Engagement derjenigen zu unterstützen, die Opposition im Namen aller betreiben, wird hier oft – wie schon oben bei den MedizinerInnen – Kritik in und auf die eigenen Reihen umgelenkt.

Die Zurückhaltung der Fakultät für Psychologie erschöpft sich somit nicht in der Zurückhaltung der Lehrenden und Forschenden, auch bei den Studierenden ist oft wenig Interesse zu vermerken. Überhaupt schien es den meisten Forschenden und Lehrenden wie auch vielen Studierenden der Fakultät für Psychologie in unserer Wahrnehmung so, als würden sie ihre Position einer Problemlage und AkteurInnen gegenüber bekunden, die mit ihnen selbst wenig zu tun hätten. Auch dies ist nicht zuletzt eine Frage des Habitus bzw. der bisherigen Erfahrungshorizonte: WissenschaftlerInnen und Studierenden, die in ihrer Forschungs- und Lernpraxis – und womöglich in ihrem habitualisierten Blick auf die Welt überhaupt – die Gegenstände ihrer Erkenntnis zum einen in Einzelindividuen und zum anderen auf »der Seite des Gemachten und nicht des Machens« (Slunecko, 2008, S. 130) verorten, werden die Proteste mit den ihnen zu Verfügung stehenden ›Denkwerkzeugen‹ in ihrem für sie konstitutiven kollektiven und prozesshaften Charakter nicht zu fassen kriegen und daher auch kein rechtes Interesse dafür aufbringen können.

Wir sehen eines der stärksten Momente der gegenwärtigen Proteste daher in der *Ermöglichung* eines anderen habitualisierten Blicks auf die Welt, in der Politisierung bis *dato* apolitischer Studierender und in den Möglichkeiten zur Habitualisierung einer *Kritik als Haltung*. Die Protestierenden betreiben dabei im besten Foucaultschen Sinne Kritik, nämlich als Weigerung, sich so regieren zu lassen, und als allgemeine Aufforderung, sich als *ethisches Subjekt* zu konstituieren. Dass die Protestierenden dabei nicht bei universitätsinternen oder budgetären Forderungen stehen bleiben, sondern immer auch auf die gesellschaftspolitische Dimension der Proteste hinweisen, ist ein zentraler Modus dieser kritischen Haltung. So fanden im Rahmen der Besetzung des Audimax immer wieder bis zu 100 Obdachlose dort eine Zufluchtsstätte. Die Proteste machten damit das

Obdachlosenproblem der Stadt Wien verstärkt sichtbar und erreichten in Zusammenarbeit mit der Caritas und der Stadt Wien die Eröffnung einer weiteren Betreuungsstelle (unsereuni, 2009).

Betont werden muss jedoch, dass eine kritische Haltung nicht notwendigerweise vor der Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse feilt. In der Protestbewegung scheint sich die Anrufung der Basisdemokratie mitunter zu einer jener Fundierungen von Kritik etabliert zu haben, vor der Gürses (2006) warnt: Der Topos Basisdemokratie wird zum Herrschaftsinstrument gerade da, wo die Reproduktion von Herrschaftsachsen unter seinem Deckmantel legitimiert wird, wie Rosa Costa und Iris Mendel (in diesem Heft) in Bezug auf Sexismen und sexuelle Übergriffe in der Bewegung betonen.

An der Wiener Psychologischen Fakultät ist mit der für Herbst 2010 geplanten Umsetzung der Bologna-Studienpläne zu erwarten, dass sich, wie auch andernorts, deren operative Prinzipien (Verschultheit, Voraussetzungsketten, permanenter Zeitstress) durchsetzen und im Verein mit der geschilderten Bias der *mainstream*-Psychologie in Richtung immanenter Kritik<sup>2</sup> das Hervorbringen einer umfassend kritischen Intelligenz weiter erschweren werden. Wir sehen es als unsere Aufgabe und Verantwortung, demgegenüber weiterhin Räume für eine alternative, kontextsensible und emanzipatorische Psychologie offen zu halten. Es scheint uns dabei entscheidend, bei jenem Möglichkeitssinn anzusetzen, der unseres Erachtens notwendig ist, um erstens die dafür notwendige emotionale (Empörungs)Reaktion in Gang zu bringen und zweitens jene Praxis von Lehren und Lernen zu schaffen, die jenen Horizont eröffnet, von dem aus überhaupt trans-immanente – exmanente – Kritik geäußert werden kann. Zum anderen gilt es, theoretische Grundlagen zu schaffen, die die Empörung artikulierbar machen.

Anzusetzen ist dabei schon in der Selbstpräsentation des Faches als einem, das nur so und als kein anderes denkbar ist. In der üblichen Psychologiegeschichtsschreibung, die die Entwicklung des Faches als ausschließlich wissenschaftsinternen Sachzwang- und Fortschrittslogiken entwachsen ausgibt, scheinen keinerlei Möglichkeitshorizonte auf, an die im Sinne einer alternativen, emanzipatorischen Psychologie angeknüpft

werden könnte. In den gängigen Lehrbüchern werden »[d]urch die Aufstellung einer Reihe von Ahnen, einer Reihe von ›Vorläufern‹ und ›Wegbereitern‹, die einer nach dem anderen den Problemen, die uns heute in der Psychologie beschäftigen, mehr und mehr – d. h. immer besser – gerecht wurden« (Benetka, 2000, S. 12), Studierende in ein Fach sozialisiert, in dem »der gegenwärtige Stand der Wissenschaft das Maß aller Dinge ist« (ebd.). Es scheint in einer derartigen Geschichtsschreibung unumgänglich, Psychologie – und damit Kritik – so zu betreiben, wie sie heute betrieben wird. Notwendig ist also, sowohl in der Geschichte des Faches als auch in seiner gegenwärtigen Forschungspraxis, alternative Möglichkeiten aufzuzeigen. Wir haben dabei bisher in diversen kulturpsychologischen und an qualitativen Methoden orientierten Lehrveranstaltungen unterschiedliche Erfahrungen gemacht; sie reichen von anfänglichen Lernwiderständen über hartnäckige Psychologismen und Naturalisierungen hin zu sehr emotionalen Reaktionen, typischerweise der Freude, mit dem im Seminar erworbenen theoretischen Rüstzeug jenes latente Unbehagen, welches das Studium immer begleitet hat, endlich jenseits einer persönlichen Unfähigkeit und Nicht-Passung auf den Begriff bringen zu können. Gerade die Empörung, die sich dabei immer wieder gegen eine Psychologie richtet, die ihre eigene Vergangenheit verschleiert und sich der politischen und sozialen Verantwortung für ihre Forschungen nur in einer herrschaftsgängigen Weise stellen will, kann sehr produktiver Ansatzpunkt sein, um Kritik in Gang zu setzen – aber eben auch, um in einem nächsten Schritt die notwendigen Reflexions- und Theoriemodi einzuüben.

## ► Anmerkungen

- 1 Die Überlegungen zur Kritik als Haltung und zum Kritikbegriff im Allgemeinen fußen ganz wesentlich in den gemeinsamen Diskussionen von Iris Mendel, Julia Hertlein, Julia Riegler und Nora Ruck im Rahmen des gemeinsamen DOC-team-Projekts der Österreichischen Akademie der Wissenschaften *Zur Politisierung von Erkenntnis und Körper. Möglichkeiten einer transdisziplinären feministischen Wissenschaftskritik*.
- 2 Dass sich unter anderen Kontextbedingungen auch Chancen aus der mit der Bologna-Reform einhergehenden Flexibilisierung und Diversifikation der europä-

ischen Hochschulräume ergeben können, belegen Przyborski, Slunecko und Benetka (2006).

## ► Literatur

Adorno, Theodor (1969). Einleitung. In ders., Ralf Dahrendorf, Harald Pilot, Hans Albert, Jürgen Habermas & Karl R. Popper (Hrsg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (S. 7-80). Darmstadt: Luchterhand.

Adorno, Theodor (1976). Kulturkritik und Gesellschaft. In ders., *Prismen* (S. 7-31). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Benetka, Gerhard (2000). *Denkstile der Psychologie. Das 19. Jahrhundert*. Wien: WUV.

Bernhardt, Isabel, Krainz, Ulrich, Langegger, Bettina, Schröer, Johannes & Weinzettl, Sandra (2006). *Welche kollektiven Orientierungen in Bezug auf ein politisches Bewusstsein finden sich bei Medizinstudierenden an einer Massenuniversität?* Unveröffentlichte Seminararbeit an der Psychologischen Fakultät der Universität Wien.

Boltanski, Luc & Chiapello, Ève (2006). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.

Bühler, Karl (1927). *Die Krise der Psychologie*. Jena: Fischer.

Butler, Judith (2001). What is Critique? An Essay on Foucault's Virtue. *European institute for progressive cultural politics publications* <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/en> (Stand: 25. Juni 2009).

Fakultätsleitung Psychologie (2009). *Statement der Fakultät für Psychologie*. <http://unsereuni.at/?p=10982> (Stand: 13. Jänner 2010).

Foucault, Michel (1986a). *Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit, Band II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1986b). *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit, Band III*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1990). *Was ist Aufklärung?* In Eva Erdmann, Rainer Forst & Axel Honneth (Hrsg.), *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung* (S. 35-54). Frankfurt am Main: Campus.

Foucault, Michel (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve Verlag.

Gürses, Hakan (2006). Zur Topographie der Kritik. *European institute for progressive cultural politics publications*. <http://eipcp.net/transversal/0806/guerses/de> (Stand: 27. September 2009).

- Galison, Peter & Daston, Lorraine (1992). The Image of Objectivity. *Representations*, 40 (Autumn), S. 81-128.
- Grabner, Iris, Hametner, Katharina, Klinger, Manuela, Westmark, Gerda & Wrbovschek, Markus (2005). *Kollektive Orientierungen bei Studierenden bezüglich ihrer Tätigkeit – im Spannungsfeld von Erwartungen aus Gesellschaft, Politik und Umwelt*. Unveröffentlichte Seminararbeit an der Psychologischen Fakultät der Universität Wien.
- Holzkamp, Klaus (1970). Das Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis. In ders. (2009), *Schriften V* (S.15-40). Hamburg: Argument.
- Hook, Derek (2004). Critical psychology. The basic co-ordinates. In ders. (Hrsg.), *Critical Psychology* (S. 10-23). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Institut für Germanistik (2009). *Das Institut für Germanistik der Universität Wien unterstützt die derzeitige studentische Protestbewegung*. <http://germanistik.univie.ac.at/solidaritaet/> (Stand: 16. Dezember 2009).
- Knorr-Cetina, Karin (1984). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2002). *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Popper, Karl R. (1969). Zur Logik der Sozialwissenschaften. In Theodor Adorno, Ralf Dahrendorf, Harald Pilot, Hans Albert, Jürgen Habermas & ders. (Hrsg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (S. 103-124). Darmstadt: Luchterhand.
- Popper, Karl R. (1984). *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr.
- Przyborski, Aglaja, Slunecko, Thomas & Benetka, Gerhard (2006). Psychology curriculae and the challenge of Bologna: An answer from a cultural science perspective. *European Journal of School Psychology*, 4 (2), 211-225.
- Przyborski, Aglaja & Slunecko, Thomas (2009). Against reification. Praxeological methodology and its benefits. In Jaan Valsiner, Peter Molenaar, Maria Lyra & Nandita Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 141-170). New York: Springer.
- Schülein, Johann August (2002). *Autopoietische Realität und konnotative Theorie. Über Balanceprobleme sozialwissenschaftlichen Erkennens*. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Sloterdijk, Peter (2009). *Du musst dein Leben ändern*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Slunecko, Thomas (2008). *Von der Konstruktion zur dynamischen Konstitution. Beobachtungen auf der eigenen Spur*. Wien: WUV.

StudienprogrammleiterInnen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät (2009). *Erklärung der StudienprogrammleiterInnen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät (Kultur- und Sozialanthropologie, Politikwissenschaft, Publizistik und Kommunikationswissenschaft, Soziologie)*. [www.univie.ac.at/ksa/html/inh/aktu/aktu\\_files/SPL-Erklaerung.pdf](http://www.univie.ac.at/ksa/html/inh/aktu/aktu_files/SPL-Erklaerung.pdf) (Stand: 16. Dezember 2009).

Teo, Thomas (2005). *The critique of psychology. From Kant to postcolonial theory*. New York: Springer.

unsereuni (2009). PA 23.12: Leistungen der Audimax-Besetzung. <http://unsereuni.at/?p=12473> (Stand: 14. Januar 2010).